

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

BOLDIZSÁR BOGLÁRKA

**ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK
ANYANYELVI ÉS ANGOL NYELVI
BESZÉDFELDOLGOZÁSI ÉS OLVASÁSI
FOLYAMATAI**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Dr. Bárdosi Vilmos CSc

Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Programvezető: Dr. Gósy Mária DSc

A bizottság tagjai

A bizottság elnöke:	Dr. Adamikné Dr. Jászó Anna DSc
Belső bíráló:	Dr. Kontra Edit PhD
Külső bíráló:	Dr. Horváth Viktória PhD
Titkár:	Dr. Poór Zoltán Ferenc CSc
Bizottsági tag:	Antalné Dr. Szabó Ágnes PhD
Póttag:	Dr. Bóna Judit PhD
Témavezető:	Dr. Imre Angéla PhD

Budapest, 2014

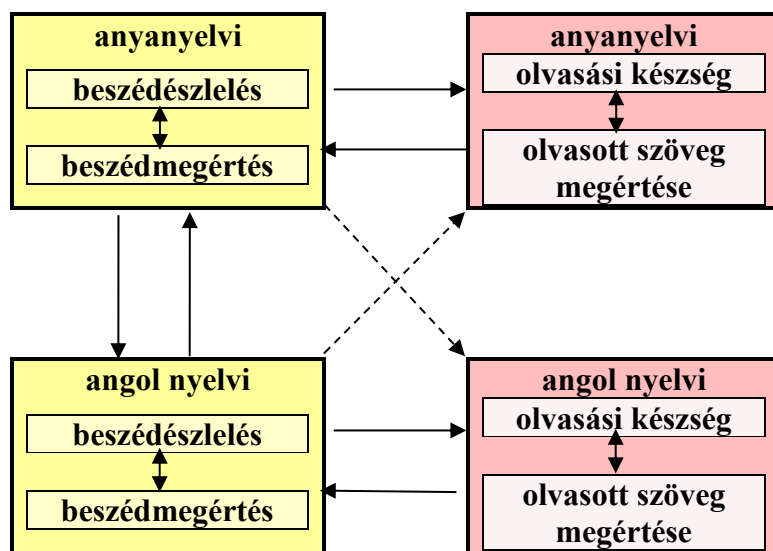
1. Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulása Magyarország Európai Unió tagságát követően, egyre sürgetőbb feladatként fogalmazódik meg. Az idegennyelv-tudás jelentőségének felértékelődésével a nyelvismeret magas szintű, versenyképes, használható idegennyelv-tudás igényét jelenti, nem ritkán akár három idegen nyelv elsajátítását tűzve ki célul (vö. Fehér könyv az oktatásról és képzésről 1996). Kérdés azonban, hogy milyen anyanyelvi készségek birtokában várjuk el a tanulók többségétől, beszéljünk akár a tipikusan fejlődő gyermekekről, hogy – a munkavállaláshoz szükséges – egy vagy több idegen nyelven megfelelő (középfokú) nyelvismerettel rendelkezzenek.

Az idegen nyelvek tanulásával és tanításával kapcsolatban Szépe (2001) a XXI. század küszöbén alapvető problémaként érzékelt, hogy a magyarországi közoktatási rendszerben az iskolai idegennyelv-oktatás alaptételeinek gyakorlati megvalósulása nem egységes módon, vagy nem olyan formában és keretek között valósul meg, mint ahogy kellene. A nyelvtanulás hatékonyságát, illetőleg a nyelvtudás ismeret- és készség-szintű fejlettségét bizonyos fokig valóban meghatározhatják a nyelvoktatás-politikai döntések, azonban a gyermekek egyes anyanyelvi működésmechanizmusainak adott szintje – amely sokféle tényező együttes közjátékának eredményeképp alakul ki – éppúgy befolyással van rá. Mindebben a beszédképzés (beszédprodukció) mellett alapvető szerepet játszanak a beszédfeldolgozási folyamatok, vagyis a jelentés nélküli nyelvi egységek felismeréséért és azonosításáért felelős beszédészlelés, és a jelentéssel bíró nyelvi egységek megértése és értelmezése, azaz a beszédmegértés (Gósy 1992:10). Még a tipikus fejlődést mutató gyermekek esetében sem ritka jelenség az, hogy a teljesítménybeli elmaradásaikból eredő iskolai kudarcuk oka az anyanyelvi beszédfeldolgozási mechanizmus érintettségére vezethető vissza. Megfelelő diagnosztizálás és terápia hiányában ennek ugyanis egyenes következményei lehetnek az egyes részképességek, ismeretek, készségek működésére, amelyek (többek között) az írott nyelv tanulásakor, az idegen nyelvi szótanulásakor nehezítettséget jelenthetnek. Ezt a tényt támasztják alá az (anyanyelvi) írott nyelvi készségek kapcsán az elmúlt évtized nemzetközi felmérései (lásd PISA és PIRLS vizsgálatok) és a hazai monitorvizsgálatok eredményei is, amelyek nem mutattak kedvező képet a vizsgálati korosztályokat illetően. A beszédfeldolgozási rendszer nem megfelelő működésére visszavezethető problémák, mint például a hallás után feldolgozott, illetőleg az olvasott szöveg megértésének gyengébb szintje, hatással vannak az egész tanulási folyamatra, hiszen a nyelvi tartalmak sikeres közvetítése, a nyelvi készségek fejlesztése és fejleszthetősége nagymértékben e működésmechanizmusok függvénye. Éppen ezért ezek hathatós megalapozása nemcsak az anyanyelv, hanem valamennyi iskolai tantárgy esetében alapvető jelentőségű.

Értekezésemben hármas célt tűztem ki: az intézményes keretek között angol nyelvet tanuló 10 és 12 éves magyar anyanyelvű gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédfeldolgozási folyamatainak felmérését, a két nyelven vizsgált olvasási készség és a hangos olvasás során tesztelt szövegértési teljesítmények feltárását, valamint ezen eredmények összevetését a beszédészlelési és beszédmegértési mechanizmus működésével. (A kutatás során vizsgált összefüggéseket az 1. ábra szemlélteti.) Mindezek mellett arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen mértékben tapasztalható különbség a korai (első osztály) és a későbbi (harmadik osztály) életkorban angol nyelvi

tanulmányaikat megkezdő gyermekek idegen nyelvi percepció mechanizmusa, olvasási készsége és olvasott szövegértési teljesítménye között.



1. ÁBRA | A kutatás során vizsgált összefüggések

A dolgozat eredményei – röviden összegezve – egyfelől (i) új adatokat jelentenek az alsó és felső tagozatos gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció, illetőleg az olvasási folyamatok működésére irányuló kutatásokban. Másfelől (ii) az adatok segítségével megismerhetők és összevethetők a vizsgált korosztályok beszédfeldolgozási rendszerében, valamint az olvasott szöveg megértésében az életkori és a nyelvtanulásra fordított idő arányában kirajzolódó kapcsolódási pontok és problémás területek. Harmadsorban (iii) a felmérések eredményei és az összegzett tapasztalatok széles körben felhasználhatók, mind az elméleti tudományterületeken, mind a közvetlen gyakorlatban, így az alkalmazott nyelvészet, a beszédgyógyítás, illetőleg az idegennyelv-pedagógia területén. Az értekezés az angol nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok, illetőleg írásbeli készségek fejlesztését célzó módszertani javaslatok alapján összeállított gyakorlattípusok formájában teljessé ki.

2. Az értekezés felépítése

A dolgozat 11 fejezetből áll, melyek a következők:

A Bevezetésben megindoklom a témaválasztást és felvázolom az értekezés célkitűzéseit.

A 2. fejezet a beszédfeldolgozás rendszerét meghatározó jelenségeket tárgyalja, a beszédfeldolgozás komplex folyamatát, a működésmechanizmus mentális szerveződését, illetőleg az anyanyelvi percepció bázis nyelvspecifikus működésmechanizmusát. A beszédfeldolgozási rendszer egységes modellálásának kérdése kapcsán a háromszintű hierarchikus felépítésű, interaktív beszédmegértési modell alapján – melyen a vizsgálathoz használt anyanyelvi és idegen nyelvi GMP-teszteljárás alapul – részletes

ismertetést ad a beszédfeldolgozás alsóbb (akusztikai, fonetikai, fonológiai) és a hozzájuk kapcsolódó részfolyamatok (szériális és vizuális észlelés, beszédhang-differenciálás, szóaktivizálás), valamint a felsőbb szintek működéséről (mondatértés, szövegértés). A fejezet további része a beszédpercepcióhoz kapcsolódó mentális lexikon és a lexikális hozzáférés folyamatának kérdéskörével foglalkozik, illetőleg áttekintést nyújt a beszédfeldolgozási rendszerben keletkező zavarokról és a folyamat során megfigyelhető hibák természetéről.

A 3. fejezet a kisgyermekkori idegennyelv-tanulás témájához tartozó lényegesebb pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai kérdéseit járja körül, mint az anyanyelv- és másodiknyelv-elsajátítás, a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás dilemmája, valamint a két nyelv mentális folyamatainak egymásra hatása. A fejezet vége az életkor és a nyelvtanulás kérdéskörével foglalkozik, amely a kutatás során hangsúlyos tényező.

A 4. fejezet a beszédfeldolgozás és az írott nyelv (olvasás) tanításának-tanulásának kapcsolódási pontjait járja körül. Ebben a fejezetben a hangzó és az írott nyelv kapcsolatának interdiszciplináris kutatási területét tárgyalom. Elsőként áttekintem az olvasás folyamatát, annak fejlődési fokozatait, melyeket különféle modellekkel szemléltetek. A hallott és az írott nyelv megértési folyamatának összevetésekor az olvasáshoz szükséges képességek, készségek, ismeretek rendszere, az olvasástanítás kapcsán pedig az olvasásképesség szerveződése, illetőleg a szövegértő olvasás fejlődésének és fejlesztésének kérdésköre kerül bemutatásra. A fejezet hangsúlyos része ezek mellett az anyanyelvi és az angol nyelvi olvasástanítás metodológiai vonatkozásainak több szempontú vizsgálata, az olvasási hibák rendszerezése, illetőleg az olvasott szövegértési teljesítmény során tapasztalható problémák áttekintése.

Az 5. fejezet az anyanyelvi és az angol nyelvi beszédfeldolgozási, illetőleg olvasási folyamattal kapcsolatos kutatás háttérének (célok, hipotézisek, anyag, módszer, vizsgálati személyek stb.) részletes bemutatását foglalja magában.

A 6. fejezet az anyanyelvi és az idegen nyelvi vizsgálat részletes kvantitatív és kvalitatív elemzésének eredményeit ismerteti. Az eredmények értékelésénél statisztikai eljárásokat is alkalmaztam, amelyek bemutatása nagyrészt ebben a fejezetben történik. Az első alfejezet az anyanyelvi és az angol nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményeket tárgyalja, illetőleg a szókincsaktivizálás tesztfeladat eredményeit ismerteti. Ez utóbbit mindkét nyelv esetében elkülönítve kezelem a beszédfeldolgozás mechanizmusának vizsgálati eredményeitől, mivel a lexikális hozzáférés folyamatának felmérése nem szóban, hanem írásban történt. A fejezet második részében kap helyet a tanulók két nyelven mért olvasási készségének (lásd olvasási hibák bemutatása, olvasási tempó vizsgálata) és olvasott szövegértési teljesítményének bemutatása.

A 7. fejezet a kutatási eredményeket összegzi az 5. fejezetben részletesen ismertetett hipotézisek vonatkozásában, illetőleg a beszédfeldolgozási és olvasási folyamatok közti, (a korábbiakban nem tárgyalt) egyéb statisztikai összefüggéseket mutatja be.

A 8. fejezet az értekezés eredményeiből kiindulva következtetéseket fogalmaz meg a vizsgálat jelentőségével, tapasztalataival kapcsolatban, valamint az elemzés során felmerülő kérdéseket.

A 9. fejezetben az értekezés tartalmi részével kapcsolatos, a vizsgálati eredmények tanítási-tanulási folyamatban való lehetséges alkalmazásának gyakorlati megvalósulási formáit illusztrálom, az angol nyelvi beszédfeldolgozási folyamatok alsóbb és felsőbb szintjeit, valamint az írásbeli készségek fejlesztését célzó feladattípusokkal.

A 10. fejezetben a felhasznált irodalmak listája olvasható.

A 11. fejezet a mellékleteket tartalmazza: az anyanyelvi és az angol nyelvi GMP-diagnosztika, valamint az olvasott szöveg megértésének teszteléséhez használt vizsgálólapokat; a beszédpercepció kvalitatív vizsgálatánál alkalmazott hibatípusok részletes táblázatát; az olvasási készség vizsgálata során észlelt hibatípusok táblázatát; az írásbeli készségek kapcsán több szerzőtől idézett részletes hibatipológiát; s végül a magyar anyanyelvű gyermekek számára összeállított angol nyelvi beszédfeldolgozási mechanizmust és olvasásképeséget fejlesztő gyakorlatok példatárát.

3. A kutatás háttere

Kutatásomat kilenc győri és Győr környéki általános iskolában végeztem 112 negyedik és 116 hatodik osztályos tipikus fejlődést mutató angolul tanuló közreműködésével. A 10 évesek nyolc iskola egy-egy osztályából, a 12 évesek pedig kilenc iskola egy-egy osztályából kerültek kiválasztásra. Az intézmények között nagyvárosi, elővárosi, és falusi jellegű iskola is volt, továbbá egy alternatív pedagógiai módszert követő iskola is. A 10 és 12 éves korcsoport kiválasztásakor az elsődleges szempont az volt, hogy a vizsgálatban alsó és felső tagozatos osztályok is képviseltessék magukat, akik egymástól nagyban eltérő élettani sajátosságokkal és kognitív érési folyamatokkal jellemezhetők. Emellett alapvető szempont volt még, hogy a vizsgálati személyek mindegyike – intézményes keretek között – legalább második éve tanulja az angol nyelvet, illetőleg ebből következően az is, hogy mind a fiatalabb, mind az idősebb korcsoport esetében az anyanyelvi olvasás- és íráskészség megfelelően fejlett szintű legyen. A résztvevők adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. TÁBLÁZAT | *A vizsgálatban részt vevő gyermekek száma, életkora az angol nyelv tanulására fordított idő és a nemek szerinti megoszlás arányában*

OSZTÁLY	TANULÓCSOPORTOK*	jelölésük	VIZSGÁLT TANULÓK SZÁMA	NEMEK F=fiú; L=lány	ÉLETKOR (tartomány) [év;hónap]	ÉLETKOR (átlag)
4.	2. éve (1.csoport)	4/2	N=42	F (N=24)	[9;1–11;2]	10 év 2 hónap
				L (N=18)	[9;8–11;9]	
	4. éve (2. csoport)	4/4	N=70	F (N=35)	[8;1–11;0]	
				L (N=35)	[9;9–10;9]	
összesen:			N=112			
6.	4. éve (3. csoport)	6/4	N=35	F (N=20)	[12;0–12;9]	12 év 2 hónap
				L (N=15)	[12;0–13;11]	
	6. éve (4. csoport)	6/6	N=81	F (N=42)	[11;1–12;9]	
				L (N=39)	[11;1–12;9]	
összesen:			N=116			

* az angol nyelv tanulására fordított idő alapján meghatározott tanulócsoportok

Kutatásomban nemcsak a 10 és 12 éves korosztály teljesítményét hasonlítottam össze, hanem az angol nyelv tanulására fordított idő alapján további két-két (összesen

négy) csoportot különítettem el¹, hogy az azonos ideje angol nyelvet tanuló eltérő életkorú gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció, valamint az írott nyelvvel kapcsolatos folyamatműködései összehasonlíthatók legyenek.

A vizsgálati eredmények összevethetősége végett a kutatás során a különböző életkorú vizsgálati alanyok ugyanazokat a tesztváltozatokat kapták. Az anyanyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok és a beszédfeldolgozási mechanizmus alsóbb szintjeihez kapcsolódó részfolyamatok feltérképezéséhez a GMP-diagnosztikai eljárás (Gósy 1995/2006) tizenhárom standardizált tesztfeladatát (GMP2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,15,16,17) választottam ki. Az idegen nyelvi percepció folyamatok tanulmányozásához a fent megjelölt vizsgálóanyag brit angol nyelvű változatát (Gósy 1997) használtam (L2_GMP1,2,3,4,5,6,7,8), amelyet egy feladattal egészítettem ki (a vizuális észlelés, L2_P11) az anyanyelvi és az idegen nyelvi eredmények összevethetősége miatt.

Az anyanyelvi olvasott szöveg megértését és az olvasási készséget a tudáskínáló szövegek csoportjába tartozó rövid szöveggel teszteltem (Juhász 1999:107), a tanulók angol nyelvű hangos olvasását és szövegértését pedig egy általam megfogalmazott (az élménykínáló szövegek csoportjába sorolható) történettel mértem fel, amely a gyermekek hétköznapi életével kapcsolatos helyzeteket foglalja magában, megfogalmazása az általános idegen nyelvre épül, nem tartalmaz szakszavakat, csak egyszerű nyelvtani szerkezeteket.

A gyermekeket saját intézményükben a délelőtti tanórák keretében egyesével vizsgáltam, amely minden tanuló esetében kb. 40-45 percet vett igénybe, ezért a felmérés közel öt hónapig tartott. A vizsgálat az iskolák által biztosított kisméretű – nem hangszigetelt – helyiségében történt. Az egységes körülmények biztosítása és az esetleges zavaró tényezők kiküszöbölése végett a beszédpercepció folyamatok vizsgálatakor minden tanuló fejhallgatót kapott.

Az anyanyelvi és az angol nyelvi beszédészlelési szintek vizsgálatakor általános módszer volt a hallottak ismétlése, a mondatértés során az adott mondat igazságtartalmáról két kép kiválasztásával kellett döntést hozni, a hallott szövegértés vizsgálatakor pedig a feltett kérdésekre kellett szóban választ adni a szöveg tartalmának megfelelően, mindkét nyelv esetében magyarul. A beszédhang-differenciálás tesztfeladat esetében az elhangzó információ alapján a tanulóknak „azonos/nem azonos” döntéseket kellett hozniuk. A szóaktivizálási folyamatok anyanyelvi és idegen nyelvi vizsgálata írásban történt, amelyek során a tanulóknak 100 mp alatt – az anyanyelv esetében megadott kezdőszótagokkal (*ma-*, *ke-*), angolul pedig kezdőhangokkal ([m], [k]) – kellett szavakat gyűjteniük. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasási készséget a vizsgálati személyek hangos olvasása során a vizsgálatvezető mérte fel, az olvasásértést pedig 10 szövegértést vizsgáló magyar nyelven megfogalmazott tesztkérdéssel ellenőrizte, melyekre mindkét nyelv esetében anyanyelven – az olvasott szöveg vizuális segítségével hívása nélkül – kellett válaszolni. Az olvasástechnikai-szövegértési feladat mindkét nyelv esetében közvetlenül a beszédfeldolgozási mechanizmus vizsgálata után következett.

A kutatás során nyert adatok statisztikai feldolgozása az SPSS 13.0 verziójával készült (Pearson-féle korrelációelemzés, MANOVA többtényezős varianciaanalízis, One-

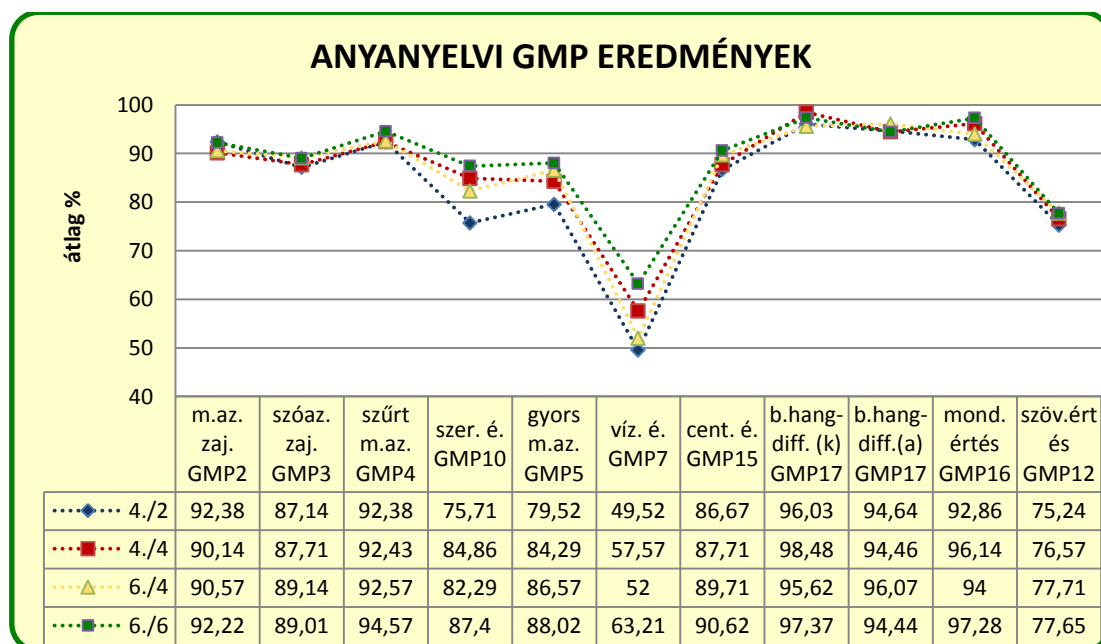
¹ 4. osztályosok, akik második éve (4/2), 4. osztályosok, akik negyedik éve (4/4), 6. osztályosok, akik negyedik éve (6/4), és 6. osztályosok, akik hatodik éve (6/6) tanulják iskolai keretek között az idegen nyelvet

way ANOVA, Tukey-féle Post hoc teszt). Egy gyermek esetében átlagosan 183 és 205 közötti adatot kaptam (attól függően, hogy a rövid idejű munkamemória kapacitását vizsgáló tesztfeladatok során hány szót tudtak felidézni a tanulók), a minimum és maximum számadatok azonban nem tartalmazzák az írásban történő szókincsaktivizálás anyanyelvi és idegen nyelvi mutatóit, sem az olvasási sebességre vonatkozó adatokat, mivel ezek nem számosíthatók. A teljes adatmennyiség ennek megfelelően 41724 és 46740 között határozható meg. A tesztlapokon nemcsak a kvantitatív, hanem a kvalitatív elemzések részletes rögzítése is megtörtént.

4. Eredmények

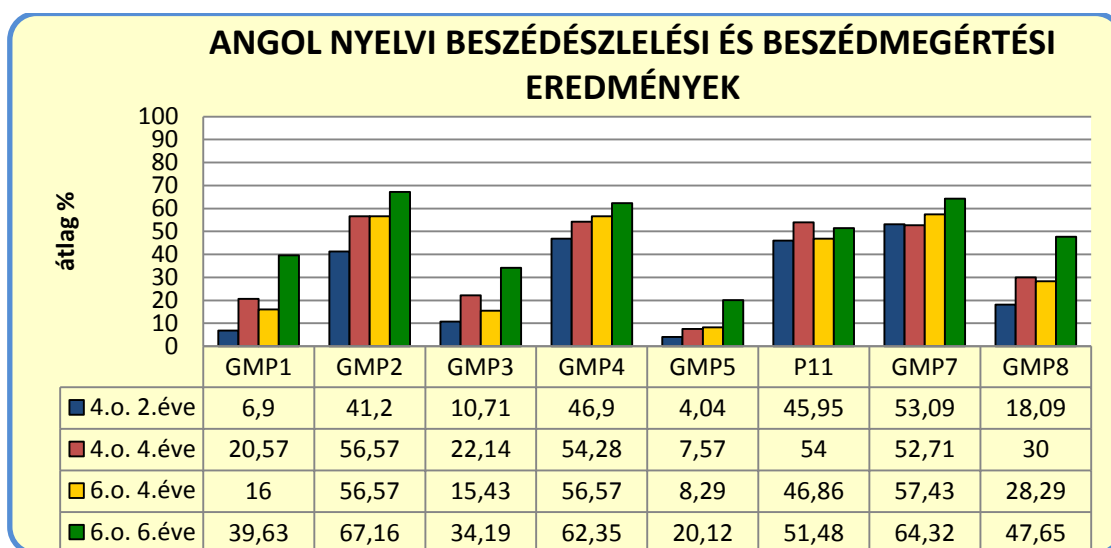
Az alsó és felső tagozatos 10 és 12 éves tipikus fejlődést mutató gyermekek anyanyelvi és angol nyelvi beszédfeldolgozási, illetőleg olvasási folyamatának vizsgálati eredményeit összegezve a következő megállapítások tehetők.

(a) A kutatásban részt vevő tanulóknak nemcsak az idegen nyelvi, hanem az anyanyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamatműködései is elmaradást mutattak a GMP-ben megállapított elvárt értékektől valamennyi tesztfeladat esetében, amely az egyes életkorok kapcsán és az idegen nyelvi tanulmányokra fordított évek alapján elkülönített tanulócsoporthoz is igazolást nyert. A vizsgálati személyek számára mindkét nyelven az észlelési szintek esetén a fonológiai szint (gyorsított mondatok azonosítása: L1_GMP5; L2_GMP5), a beszédmegértés kapcsán (hallott szövegértési feladat: L1_GMP12; L2_GMP8) pedig a szemantikai és asszociációs szintek bizonytalanságát tapasztaltam. Mindemellett anyanyelven a szeriális és vizuális észlelés (L1_GMP10; L1_GMP7), angol nyelven a zajjal fedett mondatok (L2_GMP1) és a szűrt mondatok (L2_GMP3) azonosítása bizonyult a legnehezebbnek valamennyi vizsgált tanulócsoporthoz számára (lásd 2. és 3. ábra).



2. ÁBRA | A négy tanulócsoporthoz anyanyelvi GMP eredménye

A kvalitatív analízis tanúsága szerint, amíg az anyanyelvi vizsgálat során a tanulók által elkövetett hibák között gyakorta hasonlóságokat lehetett találni, addig az idegen nyelv esetében jóval sokrétűbb hibák fordultak elő (vö. Simon 2006, 2009). Az angol nyelvi vizsgálat során a szavak helytelen észlelését (L2_GMP2,4) a cserék és a kieséssel/elhagyással kapcsolatos hibák jellemezték, a mondatészlelés során (L2_GMP1,3,5) dominánsan hang- és szócsereket rögzítettem. Az idegen nyelvi beszédészlelés minőségi elemzése során a vizsgálatot megelőzően azt vártam, hogy a tanulóknak a legnagyobb nehézséget az anyanyelven nem létező, vagy az anyanyelvtől részben eltérő idegen nyelvi beszédhangok észlelése (és/vagy produkciója) okozza. A részletes elemzés arra mutatott rá, hogy a tanulók többségének valóban problémát jelentett az anyanyelvtől eltérő vagy az anyanyelven nem létező egyes beszédhangok azonosítása és/vagy produkciója (például a zajjal fedett szavak ismétlésekor a [æ]→*[ɛ] *[ɔ] *[ʌ] *[aɪ]; [ɑ:]→ *[a:]; [ʌ]→ *[a:] *[e]; [ɒ]→ *[ɑ:] *[a:] *[e:] *[ɔ] magánhangzócserek), azonban ez nem minden esetben csak az idegen nyelv hangzóit érintette (lásd több feladat esetén dokumentált [l]–[n]; [d]–[t], [b]–[p] cserék). Ennek értelmében úgy vélem, hogy a vizsgált tanulók által elkövetett hangcserék nem tulajdoníthatók egyértelműen az anyanyelvi percepció bázis esetleges rugalmatlanságának.



3. ÁBRA | *A négy tanulócsoporthoz tartozó angol nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmények*

(b) Az összes tanuló adatára vonatkozóan az egyes észlelési részfolyamatok nem megfelelő működése több esetben is szignifikáns összefüggést mutatott a beszédmegértési folyamatok egyes szintjeinek (hallás utáni mondatértés és szövegértés) vizsgálati eredményével anyanyelven és idegen nyelven is. Eszerint az alsóbb elemzési szinteken felmerülő észlelési problémák valóban hatással lehettek a felsőbb szintek működésére. A két nyelv eltérő folyamatműködései között kétféle eltérést tapasztaltam. Az egyik az észlelési és a megértési szintek közti szignifikáns összefüggések számában érhető tetten, azaz anyanyelven sokkal kevesebb statisztikailag igazolható függvénykapcsolat mutatkozott, mint az angol nyelvi vizsgálati eredmények között. A másik különbség a szignifikáns összefüggések erősségében jelentkezett, ugyanis amíg az anyanyelvi beszédfeldolgozás alsóbb és felsőbb szintjei között általában gyenge, de lineáris

szignifikáns függvénykapcsolatokat találtam, addig az idegen nyelvi hasonló folyamatok között többségében erős, illetőleg közepesen erős szignifikáns összefüggéseket lehetett kimutatni. Az adatok alapján az angol nyelvi beszédészlelési és megértési szintek nagyobb fokú egymásrautaltsága észlelhető, míg az anyanyelv esetében ezek a folyamatok viszonylag önálló működést mutattak a vizsgált tanulók esetében.

A beszédészlelés és a beszédmegértés azonos és eltérő folyamatműködései sem anyanyelven sem pedig idegen nyelven nem voltak függetlenek a másik nyelv vizsgált feldolgozási szintjeitől. A fenti összefüggéseket a statisztikai analízis csupán gyenge szignifikáns függvénykapcsolatok formájában jelezte, ezért az, hogy a vizsgált tanulók anyanyelvi beszédészlelési folyamatainak akusztikai, fonetikai vagy fonológiai szintjeinek az életkori átlaghoz viszonyított gyengébb teljesítménye negatív hatással lehetett az idegen nyelvi beszédmegértés minőségére, a kapott adatok alapján egyértelműen nem bizonyítható.

(c) Az összes tanuló vizsgálati adata alapján az egyes anyanyelvi beszédészlelési folyamatok közt mért gyenge szintű függvénykapcsolatok ellenére a beszédfeldolgozás felsőbb szintjeinek működése között nem volt kimutatható összefüggés, amely a szakirodalmi adatokat alátámasztva azt jelzi, hogy a hallás utáni mondatértés és a hallás utáni szövegértés kétféle mechanizmusa a vizsgált mintán független volt egymástól (vö. Gósy 2005b). A tanulók idegen nyelvi felmérése során nemcsak az észlelési szintek között lehetett (erős, illetve mérsékelt erős) szignifikáns összefüggéseket találni, hanem a felsőbb szintek esetében is, a hallás utáni mondatértési és szövegértési teljesítmények között (lásd mérsékelt erős lineáris függvénykapcsolat). Eszerint a két folyamat működése az angol nyelvi teszt esetében nem volt független egymástól, vagyis a szintaktikai, szemantikai és az asszociációs szintek működésének egymásrautaltsága látható.

(d) Az egyes korcsoportok eredményét összevetve azt kaptam, hogy a negyedik és a hatodik osztályos tanulók beszédészlelési és beszédmegértési átlagteljesítménye mind az anyanyelv, mind pedig az idegen nyelv esetében az életkor előrehaladtával növekvő tendenciát mutatott, vagyis a 12 éves tanulók – anyanyelven és idegen nyelven is – jobban teljesítettek, mint a 10 évesek, amely különbség azonban csak néhány esetben jelentett szignifikáns eltérést az eltérő életkorú vizsgálati személyek átlaga között. A négy tanulócsoport átlaga az életkor és a nyelvtanulásra fordított idő arányában (annak függvényében, hogy valaki második, negyedik vagy hatodik éve tanulta az idegen nyelvet) anyanyelven és idegen nyelven sem minden esetben mutatott lineáris teljesítménynövekedést. Az azonos ideje idegen nyelvet tanuló eltérő életkori csoportok (4/4-es és 6/4-es) beszédfeldolgozási teljesítményét összevetve azt kaptam, hogy a vizsgált gyermekek anyanyelvi mechanizmusa és az idegen nyelvi hasonló folyamatai több feladat kapcsán eredményesebbnek bizonyultak, azonban a két csoport átlagos teljesítménye között szignifikáns eltérés csak két esetben mutatkozott (L1_GMP17k; L2_GMP6). Éppen ezért az azonos ideje angolul tanuló két életkori csoport esetében a feldolgozott adatok alapján nem bizonyítható a kutatási hipotézisekben megfogalmazott állítás, mely szerint a fiatalabb tanulók jobb eredménye összefüggésbe hozható az idegennyelv-tanulás korábbi életkorban (1. osztályban) való kezdésének esetleges pozitív hatásával. A nyelvtanulásra fordított évek száma csupán a 4/2-es és a 6/6-os tanulócsoport esetében volt meghatározó faktor a beszédpercepció, különösképp a beszédészlelési folyamatok minőségét illetően.

(e) A nyelvi folyamatok alapjául szolgáló rövid idejű emlékezeti folyamatok működése kapcsán feltételeztem, hogy a vizsgált tanulók anyanyelvi rövid idejű vizuális munkamemória kapacitása várhatóan jobb lesz, mint a verbális emlékezeti folyamatműködése, továbbá azt vártam, hogy az idősebb tanulók több egység felidézésére lesznek képesek, mint a fiatalabbak. Az eredmények alapján az látszik, hogy a tanulók vizuális munkamemória kapacitása mindkét vizsgált életkor és minden tanulócsoport esetében jobbnak mutatkozott, mint a verbális. Az egyes életkorok kapcsán tett fenti kijelentés szintén helytállónak bizonyult. A nyelvtanulásra fordított évek arányát tekintve a tanulócsoportok eredménye között egyik nyelv esetében sem lehetett lineárisan növekvő tendenciát kimutatni a két vizsgált feladat átlagaira vonatkozóan.

A rövid idejű emlékezeti folyamatok és az egyes beszédfeldolgozási szintek eredményének (az összes tanuló adatával végzett) statisztikai összevetésekor azt kaptam, hogy a vizsgált gyermekek anyanyelvi beszédmegértésére sem a verbális, sem a vizuális munkamemória kapacitása nem volt jelentős hatással, csak az alsóbb szintek esetében találtam gyenge szignifikáns függvénykapcsolatokat (L1_GMP8 és L1_GMP2,3,4; L1_GMP9 és L1_GMP4,10,5,7). Az idegen nyelvi hasonló folyamatműködések eredménye azonban azt mutatta, hogy a vizuális memóriakapacitás egyáltalán nem, a verbális is csak kismértékben volt meghatározó az egyes beszédészlelési és beszédmegértési szintek eredményes működésére (lásd L1_GMP8 és L2_GMP1,3,5,8,P11). Eszerint tehát a rövid idejű emlékezeti folyamatműködések a vizsgált két életkori csoport esetében nem voltak jelentős befolyással a tanulók anyanyelvi, illetőleg idegen nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamataira.

(f) A mentális lexikonban való gyors tájékozódást vizsgáló anyanyelvi szókincsaktivizálás tesztfeladat kapcsán a két évfolyam teljesítménye között nem találtam jelentős eltérést, annak ellenére, hogy a 12 évesek eredményesebben szerepeltek, és kevesebb hibás szót aktiváltak. Az angol nyelvi lexikális hozzáférés folyamatának vizsgálatakor a két korosztály teljesítménye között azonban szignifikáns különbség mutatkozott, és mindkét korcsoport jóval kevesebb szót hívott elő, mint az anyanyelvi feladat során, amely nagy valószínűséggel – a sokféle háttértényező közül – leginkább a tananyag formájában megjelenő idegen nyelvi input erősen homogenizáló hatásának tulajdonítható (vö. Simon 2009). A tanulók által anyanyelven és idegen nyelven felidézett szavak száma az életkor és a nyelvtanulásra fordított évek előrehaladtával nem mutatott egyenes arányú növekedést.

A szókincsaktivizálás kvalitatív analízise során azt tapasztaltam, hogy a 12 évesek esetében gyakori jelenség volt a fiatalabb korosztályhoz képest minőségileg változatosabb, individuális jellegű szófelidezés. Az előhívott lexémák döntő többsége anyanyelven és idegen nyelven is főnév volt, a leggyakrabban felidézett első tíz szó mindkét nyelv és mindkét korosztály esetében nagy hasonlóságot mutatott.

(g) A beszédfeldolgozási folyamatok átlag alatti teljesítménye mellett a vizsgált tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi olvasott szövegértése is gyenge szintet mutatott. A két évfolyam közül a 12 évesek mindkét esetben jobban értették a felolvasott szöveget, mint a 10 évesek (lásd szignifikáns eltérés). A tanulócsoportok olvasott szövegértési eredményének összevetésekor az életkor és a nyelvtanulásra fordított idő előrehaladtával sem az anyanyelvi, sem pedig az angol nyelvi vizsgálat során nem tapasztaltam lineáris teljesítménynövekedést. A tanulók anyanyelvi eredményei között inkább életkori különbségek adódtak, az idegen nyelvi szöveg megértésekor a nyelvtanulásra fordított idő

egy csoport esetében (4/2) meghatározónak bizonyult. A második éve angolul tanuló gyermekek többi tanulócsoporthoz viszonyított jóval gyengébb szövegértési teljesítménye elsősorban az olvasási készségük alacsony szintjével hozható összefüggésbe (lásd az esetükben regisztrált olvasási hibák legnagyobb aránya). Úgy tűnik tehát, hogy az intézményes keretek között megvalósuló két éves tanulási folyamat a vizsgált tanulók esetében nem biztosított elég időt ahhoz, hogy a dekódoláshoz szükséges szintaktikai, szemantikai és asszociációs szintek megbízható működést mutassanak. A negyedik és hatodik éve angolul tanuló három vizsgált csoport (egymáshoz viszonyított) hasonló szintű szövegértési teljesítménye arra enged következtetni, hogy a négy éves nyelvtanulást követően a nyelvtanulásra fordított idő nem befolyásolta döntően a gyermekek idegen nyelvi olvasott szövegértési teljesítményét. A szövegértési teljesítményben elvárható minőségi fejlődés hiánya e tekintetben további (nyelvpedagógiai vonatkozású) kérdéseket vethet fel.

(h) A beszédfeldolgozási és olvasási folyamatok közti összefüggések vizsgálatát megelőzően feltételeztem, hogy ha a kutatásban részt vevő tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi beszédfeldolgozásának egyes részfolyamatai nem mutatnak ép működést, akkor ennek mindkét nyelv esetében közvetlen hatása lesz az olvasott szövegértési teljesítményre. Az összes tanuló adatával elvégzett korrelációanalízis eredménye alapján azt kaptam, hogy a vizsgálati személyek gyengébb anyanyelvi olvasott szövegértési teljesítményére az akusztikai, fonetikai, fonológiai, illetőleg a szemantikai, szintaktikai és asszociációs szintek, valamint a rövid idejű verbális memória működése kis mértékben ugyan, de közvetlen hatással lehetett. Az idegen nyelvi vizsgálat során a tanulók olvasott szövegértési teljesítményét azonban a beszédfeldolgozási folyamatok valamennyi alsóbb és felsőbb szintjeinek működése meghatározhatta (lásd gyenge, illetőleg mérsékelt erős szignifikáns összefüggések).

(i) Az olvasási készség vizsgálatokor a tanulók anyanyelven és idegen nyelven is számos hibát követtek el, az átlagos hibák egymáshoz viszonyított aránya között azonban jelentős eltérés tapasztalható (az angol nyelvi szöveg felolvasásakor átlagosan háromszor több hibát regisztráltam, mint az anyanyelvi tesztfeladat esetén). A hangos olvasás során elkövetett hibák százalékos arányát tekintve mindkét nyelv esetében azt tapasztaltam, hogy a 12 évesek ritkábban tévesztettek, mint a 10 évesek. A dekódolási hibák aránya és a szövegértési teljesítmények minősége az egyes évfolyamok esetén mindkét nyelven összefüggést mutatott, vagyis minél több hibával olvasták fel a tanulók az adott tesztszöveget, annál gyengébb teljesítményt nyújtottak a szövegértési feladat során. A dekódolási folyamat jobb működése tehát vélhetően az olvasott szöveg jobb megértését segítette elő.

Az olvasási készség vizsgálati eredményeinek tanulócsoportonkénti összevetésekor az idegen nyelv esetén azt kaptam, hogy a 10 és 12 évesek hosszabb ideje idegen nyelvi tanulmányokat folytató (4/4-es és a 6/6-os csoport) tanulói átlagosan kevesebb hibát ejtettek a szöveg hangos felolvasásakor, mint az intézményes keretek között rövidebb ideje angolos (4/2-es és 6/4-es) csoport tanulói. A két tanulócsoport eredményesebb dekódolási készsége nemcsak jobb anyanyelvi és idegen nyelvi beszédfeldolgozási teljesítménnyel, hanem jobb idegen nyelvi olvasott szöveg megértéssel, illetőleg gyorsabb olvasási tempóval párosult. Ezek az összefüggések az azonos életkorú két-két tanulócsoport esetében az anyanyelvi eredményeket illetően csak az olvasási sebesség

átlag és az olvasás során elkövetett átlagos hibaszám között álltak fenn, az olvasott szövegértés és olvasási készség működése között nem.

Az azonos ideje angolul tanuló eltérő életkorú két csoport (6/4-es és 4/4-es) közül az idősebb tanulók jobb olvasott szövegértési teljesítménye az anyanyelvi felmérés esetén igazolódni látszott, az idegen nyelvi adatok alapján azonban nem egyértelműen teljesült. Az olvasási készség mennyiségi mutatói között szintén nem azonos eredmények születtek a két nyelvi felmérés során, vagyis amíg az anyanyelvi hangos olvasás esetén az idősebbek jobban teljesítettek (gyorsabb tempó, kevesebb félreolvasás), addig az angol nyelvű szöveg dekódolásakor a fiatalabbak bizonyultak eredményesebbnek mindkét változó kapcsán.

(j) Az olvasási sebesség és az olvasott szövegértési teljesítmény kapcsolatára vonatkozóan azt kaptam, hogy az egyes évfolyamok esetében mért gyorsabb olvasási tempó gyengébb olvasott szövegértési teljesítménnyel párosult, amely a vizsgálat előtt tett hipotézisemet nem igazolta. A négy vizsgált tanulócsoport közül három esetében hasonló összefüggést tapasztaltam anyanyelven és idegen nyelven is, kivéve a 6/4-es tanulócsoportnál, ahol a két változó közti szembefutó kapcsolat nem állt fenn.

(k) Az olvasási készség kvalitatív vizsgálatakor a legtöbb hiba mindkét nyelv esetén az akusztiko-motoros hibatípusba sorolható. Az anyanyelvi hangos szövegfeldolgozásakor a tanulók hibája leggyakrabban a többszöri olvasási kísérletben nyilvánult meg, az angol nyelvi tesztfeladat esetében azonban leginkább hangcserékkel kapcsolatos hibák fordultak elő. Ezek mellett mindkét nyelven nagy számban rögzítettem hang vagy szó kiesésével/elhagyásával, illetőleg hozzáadásával/betoldásával járó hibázásokat is. Az idegen nyelvi hangcseréken belül a tanulók legtöbbször olyan változtatásokat végeztek, amelyek során az angol szavak írásképeinek anyanyelvi kiejtéssel történő téves produkcióját tapasztaltam (vö. „másképp írjuk, másképp ejtjük” elv megsértése), egyszeres vagy többszörös hangcsere formájában realizálódva. Mindez azt jelzi, hogy az idegen nyelvi graféma-fonéma megfeleltetési szabályok alkalmazási képessége a vizsgált tanulók esetében sem a nyelvtanulás második, sem a negyedik vagy hatodik évében nem működött rutinszerűen, amely az idegen nyelvi olvasástaniítás kapcsán további, még hatékonyabb módszertani átgondolást igényel.

(l) A kutatás során továbbá megerősítést nyert az az állítás, mely szerint a nyelvtanulásra fordított évek száma, és az adott nyelv (vagyis anyanyelv/idegen nyelv) – majdnem minden esetben – szignifikánsan befolyásolta az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési feladatok, valamint a szövegértés során mért teljesítményt és az olvasási sebesség értékeit. A vizsgálatban részt vevő tanulók életkora azonban nem volt meghatározó a kutatás során alkalmazott tesztfeladatok eredményére vonatkozóan.

(m) A vizsgálat során alkalmazott tesztfeladatok nyelvtől független jelenségeinek feltárása során az eddigi kutatási eredményekhez képest a korrelációelemzés eltérő összefüggésekre is rámutatott, olyanokra, amelyekre a nyelvenkénti felmérés során nem derült fény. Eszerint a vizsgálati személyek mentális lexikonból történő szókincsaktivizálásának gyorsasága és pontos működése meghatározó volt a beszédfeldolgozás alsóbb és felsőbb folyamatainak működésekor, továbbá az észlelési

folyamatokat segítő szeriális és vizuális észlelési készség kapcsán, valamint az olvasott szöveg megértése során is jelentős szerepet játszott.

A nyelvtől független vizsgálati adatok alapján a fonetikai és fonológiai szint, a szeriális és a vizuális észlelési részfolyamatok, illetőleg a hallás utáni mondatmegértést tesztelő feladatok eredménye egyáltalán nem mutatott összefüggést az olvasott szövegértési teljesítménnyel. A korrelációanalízis azonban megerősítette az olvasott szövegértés akusztikai, szintaktikai, szemantikai és asszociációs szintekkel (lásd zajjal fedett szavak és hallás utáni szövegértés tesztfeladatok) való eddigi összefüggéseit.

5. Következtetések

A beszédfeldolgozási és olvasási folyamatok működésének mennyiségi és minőségi elemzése, az eredmények – életkori, tanulócsoportonkénti és nyelvenkénti (anyanyelv – idegen nyelv) – összevetése számos gondolatot vetettek fel.

(1) Az idegen nyelvi beszédfeldolgozási mechanizmus fejlesztését megalapozó anyanyelvi percepciós bázis megszilárdításának igénye

Az első idegen nyelv tanulásakor, amikor a gyermekek az anyanyelvtől kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő fonetikai bázisú nyelvvel ismerkednek, nem mindegy, hogy milyen anyanyelvi beszédpercepciós folyamatokra építhetünk, hiszen csak jól működő beszédészlelési folyamatok mellett képesek a tanulók az idegen nyelvi beszédhangok, hangkapcsolatok, szavak helyes felismerésére, sőt azok kiejtésére is. A beszédészlelési folyamatok pedig a beszédmegértés minőségére közvetlen hatással vannak. A kutatás során vizsgált általános iskolás 10 és 12 éves tanulók anyanyelvi beszédfeldolgozási mechanizmusának nem ép működése arra hívja fel a figyelmet, hogy még a tipikus fejlődést mutató gyermekek körében is jó néhány területen probléma mutatkozhat a folyamat során. Az elmaradások, vagy a nem teljességében önállósult működést mutató feldolgozási szintek hatással vannak többek között a vizuális dekódolás, s ennek következtében az olvasott szöveg értési folyamatára is. A nehézségek az idegen nyelvi beszédpercepció és az olvasási folyamat során még hatványozottabban jelentkezhetnek. Az idegen nyelvek tanulása tehát az anyanyelvi percepciós bázis kellő stabilitása nélkül kevésbé lehet eredményes a két nyelv működésmechanizmusainak egymásra hatása következtében. A szinte minden élethelyzetben jelen lévő háttérzaj az észlelési és megértési nehézségeket tovább fokozhatja. Éppen ezért a gyermekek észlelési rendszerének anyanyelvi fejlesztése nemcsak az alsó tagozaton, hanem a felső tagozaton is szükséges lenne, ennek mindennapos iskolai tevékenységbe illesztése – egy közösen elmondott rövid vers, a pedagógus által felolvasott történet, vagy a szavak hangzóival való memóriajátékok stb. formájában – hatékony előrelépést jelenthetne.

Az anyanyelvi beszédpercepciós folyamatok idegen nyelvi beszédészlelésre és beszédmegértésre gyakorolt hatása mellett a kutatás során több esetben is felmerült az a gondolat, mely szerint ez a kapcsolat pedig nemcsak egyirányú lehet. Előfordulhat ugyanis, hogy egy idő után az idegen nyelvi folyamatok is visszahatnak az anyanyelvi hasonló folyamatműködésekre (vö. Cummins 1979; Odlin 1989; Lengyel, 1996; Lightbown–Spada 2006). Eszerint tehát nemcsak az anyanyelvi percepciós bázis lehet

pozitív vagy negatív hatással az idegen nyelvi beszédfeldolgozási folyamatok működésére, hanem az idegen nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok is hatást gyakorolhatnak a hasonló vagy eltérő anyanyelvi rendszerre. Ennek megerősítésére azonban jelen vizsgálatból egyértelmű válasz nem adható, mivel a többségében gyenge szignifikáns összefüggések nem elégségesek, továbbá az eredmények értelmezésénél a gyermekekre vonatkozóan számos egyéb háttértényezőt kell figyelembe venni. Mindezek ellenére úgy vélem, hogy az idegen nyelvi beszédészlelési zavarok esetén ne csak az idegen nyelvi, hanem az anyanyelvi folyamatok is fejlesztésre kerüljenek.

(2) A szóbeli kezdőszakasz fontossága az idegennyelv-tanulás során

Az ezredfordulós nyelvpedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a magyarországi közoktatási rendszerben az iskolai idegennyelv-oktatás nem egységes módon valósul meg, amely nem mindig a gyermekek anyanyelvi fejlettségéhez igazodik. A korai idegennyelv-tanítás során – az ideális esetben egy-két évig tartó – szóbeli kezdőszakasz szükségessége elengedhetetlen, amikor a gyermekek az idegen nyelv sajátosságaira hangolódni rá (sajátos beszédhangok, szó- mondatritmus, hanglejtés stb.) a globális észlelési rendszert fejlesztő dalok, mondókák, izolált szavak, kész nyelvi minták elsajátítása által. A gyakorlatban azonban előfordul, hogy a szóbeli kezdőszakasz a kívánatosnál jobban lerövidül, és a szóbeli készségek fejlesztése majdhogynem az írásbeli készségek fejlesztésével párhuzamosan történik. Ez azért is kifogásolható, mert a legtöbb gyermek anyanyelvi írásbeli készségei (kisiskolás korban) még nem működnek olyan szinten, hogy azokra egy – az anyanyelvitől eltérő – idegen nyelvi írott rendszert stabilan rá lehetne építeni. Az értekezés eredményei megerősítik, hogy még a 10 és 12 éves gyermekek anyanyelvi beszédfeldolgozási folyamatai és olvasási készsége sem mutatott tökéletes működést, hogy az ezekre épülő – anyanyelvitől eltérő – idegen nyelvi írott rendszer számára megbízható alapul szolgálhatnának. Ebből következően kívánatos lenne a szóbeli kezdőszakasz még hangsúlyozottabb, időben elnyújtottabb megvalósulása, valamint az írásbeliség bevezetésének az anyanyelvi folyamatok megszilárdulásáig – legalább 9-10 éves korig – történő visszaszorítása. Az idegen nyelvi írásbeliség bevezetésére megoldást jelenthetne még a kizárólag anyanyelvű gyermekek számára készített tankönyvek alkalmazása, melyekben az írásbeli készségek fejlesztése a fokozatosság elvének betartásával, az idegen nyelvi rendszerhez igazodó olvasástanítási módszerrel vagy az anyanyelv-idegen nyelv sajátos jellegének kontrasztjával történne. Az angol mint idegen nyelv fejlesztésekor a hazai tankönyvpiac adta lehetőségeken belül érdemes lenne részletesen megvizsgálni az ezekben alkalmazott olvasástanítási módszereket. Az idegen nyelvi olvasáskészség fejlesztésének gyakorlatban történő hatékonyság-vizsgálata, valamint a hosszabb szóbeli kezdőszakasz létjogosultságának igazolása további átfogó (longitudinális jellegű) kutatásokat tesz szükségessé.

(3) Az artikulációs bázis rugalmasságára építő korai nyelvi programok népszerűsítése

Jelen kutatás során az azonos életkorú, eltérő ideje angol nyelvi tanulmányokat folytató gyermekek teljesítményének összevetésekor az adatok több esetben azt mutatták, hogy azok a tanulócsoportok, akik korábbi életkorban kezdtek az idegen nyelvvel

foglalkozni, anyanyelvi rövid idejű verbális memóriakapacitásuk, az egyes angol nyelvi beszédészlelési, illetőleg beszédmegértési folyamataik, olvasási tempójuk és olvasott szövegértési teljesítményük kismértékben, de jobb működést mutatott, mint az idősebb korban nyelvi tanulmányaikat megkezdő tanulósoportok esetében. Mivel a két tanulósoport teljesítménye között az említett vizsgálati területeken nem volt jelentős különbség, ezért arra vonatkozóan, hogy vajon valóban a korai kezdés, s nem egyéb háttértényezők (kognitív, szociolingvisztikai, motivációs faktorok, pszichés tényezők, stb.) gyakoroltak pozitív hatást a fiatalabbak percepció mechanizmusára, további célzott kutatásokat igényel. (A kutatásban részt vevő tanulóokra vonatkozóan a háttértényezők feltárása további feldolgozásra vár).

Az élő idegen nyelvek tanításához kapcsolódóan az idegen nyelvi percepció bázis kialakulását és a beszédfeldolgozás mechanizmusára épülő készségfejlesztést elősegítendő másféle utakat is érdemes lenne követni. Ennek megvalósulása többféleképpen történhet. Ahol erre lehetőség van, ott érdemes kiaknázni az idegennyelv-tanulás korai kezdésének potenciális előnyeit, melyek közül a legfontosabb tényezők a hangrendszer tekintetében az artikulációs bázis nagyfokú rugalmassága, a gátlásmentes, nyelvelsajátítást idéző játékos tanulás, a belső motiváció, a nyelvi tudatosság és a nyelvtanulási tapasztalat megszerzésére rendelkezésre álló hosszabb idő. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a korán elkezdett nyelvtanítás a jó iskolai szereplés egyik fontos faktora, mivel ez a tanulók intellektuális aktivitását serkenti, látókörüket szélesíti és kinyitja szellemüket. Egy második nyelvvel való kapcsolatba kerülés – ha elég korán történik – Bognár (1997) szerint nemcsak vetekszik az anyanyelv ismeretével, hanem meg is könnyíti az elsőnyelvi tudatosság fejlődését. A korai idegennyelv-oktatás megvalósulási formáját tekintve úgy vélem, hogy pozitív irányba történő elmozdulást jelenthetne a kéttannyelvű általános iskolai programok (erről bővebben lásd Kovács 2002, 2006), illetőleg a nyelvekre történő ráhangoló programok (vö. például Candelier 2000) alap gondolatának mind szélesebb körű elterjedése, ezek tapasztalatainak, a beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztését célzó tevékenységeinek² az angol mint idegen nyelv iskolai tantárgyként való tanításának nyelvpedagógiai gyakorlatába történő beépítése, adaptálása.

(4) Az idegen nyelvi beszédfeldolgozás mechanizmusának és az erre épülő idegen nyelvi készségek problémás területeinek feltárása és célzott, hatékony fejlesztése

Az anyanyelvi észlelési bázis megszilárdítása nemcsak az idegen nyelvi szóbeli, hanem az írásbeli készségek hatékony fejlesztéséhez is szükséges, hiszen az anyanyelvi és az angol nyelvi fonémák gyors, pontos megkülönböztetési képessége mellett mindez jó alapot szolgáltat az anyanyelvitől részben vagy jelentős mértékben eltérő graféma-fonéma megfeleltetési szabályok mind eredményesebb elsajátításához. Az értekezés utolsó fejezetében ismertetett, a beszédfeldolgozási mechanizmus különböző szintjeit fejlesztő mintafeladatok gyűjteménye az idegen nyelvi észlelési és megértési folyamatok tökéletesítése mellett az emlékezeti folyamatok jobb működését, a mentális lexikon mind hatékonyabb aktiválási készségét segítik elő, illetőleg a vizuális dekódolás és olvasott szövegértési készség eredményesebb elsajátítását és működését teszik lehetővé. Lényeges

² a metakognitív készségek fejlesztését elősegítő tevékenységek, mint például a különféle nyelvek közti (szóbeli és írásbeli) hasonlóságok és különbségek összevetése (vö. Hawkins 1984; 1999); a különböző beszédhangok észlelését és befogadását elősegítő „fültréning”; az egyes nyelvváltozatok, dialektusok tanulókkal való megismertetése (vö. Lőrincz 2002)

szempont, hogy a beszédfeldolgozási folyamatok célzott fejlesztése ne csak a nyelvtanulás kezdetekor, hanem a nyelvtanulás egész folyamata során nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon. Az adott területek célzott fejlesztését megelőzően minden esetben javasolt a (beszédfeldolgozási szinteken jelentkező) nehézségek diagnosztizálása. A gyermekek angol nyelvi beszédpercepció vizsgálatát a GMP teszt brit angol hanganyagának a vizuális észlelést vizsgáló tesztfeladatával való bővítése lehetőséget nyújt további hasonló (angol nyelvi) vizsgálatok ezen eredményekkel való összevetéséhez.

Az olvasásértés alapja a megfelelő szintű dekódolás és a jól működő szófelismerési stratégia. Diagnosztikus szempontból tehát javasolt az olvasási készség szintjének rendszeres felmérése, a dekódolási folyamat során elkövetett problémás területek feltárása a hatékony fejlesztés végett. Jelen kutatás erre vonatkozóan az anyanyelvi és az angol nyelvi hangos olvasáskor elkövetett hibák sajátos módon való rendszerezésével nyújt segítséget, amely lehetőséget ad annak vizsgálatára is, hogy a két nyelven rögzített leggyakoribb hibák jellege mennyiben azonos, illetőleg tér el egymástól. A dekódolási folyamatok hatékonyabb működése mellett az olvasott szövegértés fejlesztését tekintve lényeges még a szókincs állandó fejlesztése, az általános ismeretek bővítése, illetőleg az olvasott szöveg magas szinten való megértéséhez szükséges aktív megértési stratégiák több módon történő tanítása is (vö. Pressley 2000), például a nyelvtani jelentések feltárása, kérdések feltétele, összefoglalások készítése, valamint szövegkritikai elemzések formájában. A stratégiai készségek elsajátításának folyamata során ugyanis nemcsak a szövegértés deficitjei, hanem hosszabb távon a nyelvelsajátítás hiányosságai is korrigálhatók (Adamikné Jászó 2006; Csikos–Steklács 2006). Mindezek mellett az első vagy második idegen nyelv tanulásakor érdemes kihasználni a nyelvek közötti „transzfer-hidakat” (Boócz-Barna 2010), az anyanyelv és az idegen nyelv hangzó és írott formája közti hasonlóságokat, és a kontrasztív szemléletből kiindulva fejleszteni a nyelvtanuló metakognitív és stratégiai kompetenciáját. A fenti folyamatok aprólékos elméleti feltárása és a problematikus területek gyakorlatban történő célzott fejlesztése, a rendszeresség és fokozatosság elvének betartásával, a kisgyermekkori nyelvtanulás hatékonyságát növelheti.

A kutatási eredmények feldolgozásakor számos további kérdés is felmerült.

- (i) Vajon minek tulajdonítható az azonos ideje idegen nyelvet tanuló, eltérő életkorú tanulók idegen nyelvi beszédfeldolgozási, illetőleg szövegértési teljesítménye közti különbség?
- (ii) Az idegen nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok fejlesztése milyen mértékben van kedvező hatással az anyanyelvi hasonló folyamatműködésekre?
- (iii) Az írásban történő idegen nyelvi szókincsaktivizálás feladat elvégzésekor nem találtam elfogadható magyarázatot arra, hogy az egyes nyelvek beszédfeldolgozási folyamatai miért nem mutattak összefüggést hogy a mentális lexikon aktiválási képességével, annak ellenére, hogy ennek eredménye a nyelvtől független változók vizsgálatakor szinte valamennyi észlelési, megértési szint működésével szignifikáns összefüggést mutatott.
- (iv) További kutatások szükségesek annak feltárása érdekében is, hogy az anyanyelvi és az angol nyelvi olvasási készség működése, illetőleg az olvasott szövegértési

- teljesítmény mennyiben mutatnának összefüggést azonos jellegű szövegekkel való felmérés esetén.
- (v) Mindezek mellett kutatásom során azt tapasztaltam, hogy az idegen nyelvi szövegértési teljesítményt egy bizonyos idő eltelte után (jelen esetben a négy éves nyelvtanulást alapul véve) az intézményes keretek között folyó nyelvtanulásra fordított idő nem befolyásolta döntően, ami számos – főképp nyelvpedagógiai vonatkozású – kérdést vet fel.
- (vi) Végül az azonos ideje angolul tanuló eltérő életkorú csoportok közül az angol tesztszöveg felolvasásakor az idősebbek átlagosan többet tévesztettek, mint fiatalabb csoport. Ennek kapcsán az a kérdés merülhet fel, hogy vajon a hatékonyabb dekódolás készség a korai életkorban megalapozott szóbeli készségek pozitív hatásának tulajdonítható, annak ellenére, hogy vélhetően ezek a gyermekek tanulmányaik során kevesebb írásbeli nyelvi inputban részesültek.

6. Az összefoglaláshoz felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Bognár Anikó (1997). *Az idegen nyelv oktatásának helye/szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban: The place and role of teaching foreign languages in joining the European Union. Új Pedagógiai Szemle*, 47 (10), 60-73.
- Boócz-Barna Katalin (2010). Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In Navracsics Judit (szerk.), *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107* (pp. 194-203). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Candelier, Michel (2000). A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás*. IV. évf./ 1. 3-14.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Csíkos Csaba & Steklács János (2006). Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp. 75-88). Budapest: Dinasztia.
- Fehér könyv az oktatásról és képzésről* (1996). Európai Bizottság kiadványa. Munkaügyi Minisztérium Kiadása.
- Gósy Mária (1992). *A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamata*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Gósy Mária (1995/2006). *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: NIKOL Kkt.
- Gósy Mária (1997). *Listening to English. Tesztcsomag az angol nyelvi beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatára*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy Mária (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hawkins, Eric (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, Eric (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.
- Juhász Ágnes (szerk.) (1999). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Új Múzsák Kiadó.

- Kovács Judit (2002). Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, VIII(4), 30-36.
- Kovács Judit (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács Judit (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kubaneck-German, Angelika (1998). Primary Foreign Language Teaching in Europe. Trends and Issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.
- Lengyel Zsolt (1996). *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina (1993/2006). *How Languages are Learned*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lőrincz Ildikó (2002). A nyelvi fogékonyság kialakítása a francia Evlang program keretében. In Kárpáti Eszter & Szűcs Tibor (szerk.), *Iskolakultúra-Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek. 12* (pp. 75-82). Pécs: Iskolakultúra.
- Odlin, Terence (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, Michael (2000). Comprehension Instruction: What Make Sense Now, What Might Make Sense Soon. In Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research III*. (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Simon Orsolya (2006). Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései az általános iskola felső tagozatában. Veszprém. Doktori (PhD) értekezés.
- Simon Orsolya (2009). Beszédeszlelés és beszédmegértés. Anyanyelvi és idegen nyelvi vonatkozások. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Szépe György (2001). *Nyelvpolitika: Múlt és Jövő*. Pécs: Iskolakultúra.

Az értekezés témakörében megjelent publikációk

- (2012) Az anyanyelvi és idegen nyelvi hangos olvasás és szövegértés összefüggései. In Lőrincz Ildikó (szerk.), *XV. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. A gazdasági és társadalmi átalakulás perspektívái Magyarországon* (pp. 15-28). Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- (2011) Hatékony nyelvtanulás megfelelő alapokkal. In Göröcsné Muzsai Viktória (szerk.), *Kultúrák és nyelvek között – kompetensen. Zwischen Kulturen und Sprachen – kompetent* (pp. 72-82). Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- (2008) Zróżnicowanie nauczania języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym na Węgrzech.: The Diversified State of Present-day Hungarian Primary ELT Instruction. *JEZYKI OBCE W SZKOLE* 2008:(5) pp. 104-111.
- (2007) Az anyanyelvi és idegen nyelvi beszédészlelés problémás területei és fejlesztési lehetőségei. *FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA* 18:(1) pp. 64-67.
- (2005) Percepció nehézségek az idegen nyelvi beszédészlelési folyamatok során. In Lengyel Zsolt, Navracsics Judit (szerk.), *VIII. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem válogatott előadások* (pp. 1-13). [elektronikus dokumentum].
- (2005) Észlelési problémák az angol nyelv tanulása során. In Varga Józsefné (szerk.), *VIII. Apáczai Napok 2004 - Nemzetközi Tudományos Konferencia: Esélyek és kihívások az Európai Unióban* (pp. 183-191). Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar.
- (2004) Problems of Speech Perception Affecting Language Learning Processes. In Sherwin Helen, Boldizsár Boglárka, Lőrincz Ildikó (szerk.), *Special needs in the primary classroom* (pp. 23-30). Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar.
- (2004) Alsó és felső tagozatos tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció vizsgálat. In: Bánhidi Miklós, Beyer István, Csóka Géza, Lőrincz Ildikó, Siposné Major Erika (szerk.), *VII. Apáczai Napok 2003 - Nemzetközi Tudományos Konferencia – Tanulmánykötet* (pp. 167-178). Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar.
- (2003) A beszédpercepció folyamatok hatása az idegen nyelvi íráskészség fejlődésére. In Bánhidi Miklós (szerk.), *Apáczai Napok 2002: nemzetközi tudományos konferencia (6): Tanulmánykötet* (pp. 15-28). Győr: Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar.
- (2002) Az anyanyelvi és idegen nyelvi beszédfeldolgozás összefüggései. *BESZÉDKUTATÁS* 2002:(10) pp. 150-170.

Megjelenés alatt:

- (2014) A mentális lexikon aktiválása anyanyelven és idegen nyelven. Lőrincz Ildikó (szerk.), *Apáczai Napok Tanulmánykötet*. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.